

# Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs

C. W. van Overveld en J. J. Louwe

## Samenvatting

De Nederlandse samenleving - daarbij inbegrepen het onderwijs - ervaart een toename van problemen in het gedrag van kinderen en jongeren. De mening dat de school in de aanpak hiervan een taak heeft, wordt breed gedragen. Scholen proberen een voor hun situatie passende oplossing te vinden, onder andere door het gaan gebruiken van programma's ter bevordering van de sociale competentie. Deze interventieprogramma's trachten middels lessen met een methodische opbouw een (verdere) ontwikkeling van antisociaal gedrag bij kinderen te voorkomen.

Van een groot aantal Nederlandse sociale competentieprogramma's dat bestemd is voor kinderen in de basisschoolleeftijd blijken geen effectiviteitsgegevens bekend, of zijn de gepubliceerde resultaten gebaseerd op onderzoek met een kwalitatief pover onderzoeksdesign. Inzicht hierin is voor de onderwijspraktijk van groot belang bij de afwegingen over de aanschaf en invoering van een dergelijk programma.

## 1 Inleiding

Het gedrag van kinderen en jongeren in de Nederlandse samenleving is een thema dat herhaaldelijk in de pers en in publicaties negatief aan de orde komt. In het algemeen is het Nederlandse publiek van mening dat ernstige en gewelddadige jeugdcriminaliteit de laatste jaren is toegenomen en dat steeds meer burgers er direct of indirect mee te maken krijgen.

Ook op scholen klaagt men over toenemende gedragsproblemen, agressie en geweld. Scholen kunnen zowel in preventieve als in curatieve zin maatregelen nemen om deze problemen te voorkomen of op te lossen. Een maatregel die de laatste jaren aan populariteit wint, is de invoering van een pro-

gramma met lessen ter bevordering van de sociale competentie. Het is echter de vraag of een dergelijk programma leidt tot de gewenste effecten. In dit artikel willen we, na een verkenning van de interventiemogelijkheden die scholen in het primair onderwijs ter beschikking staan, ingaan op de vraag in hoeverre er met betrekking tot de diverse lesprogramma's een onderbouwde uitspraak gedaan kan worden over hun effectiviteit.

## 2 Onrust in de Nederlandse scholen

In dit artikel hanteren wij de term *antisociaal gedrag* als overkoepelend begrip voor een aanhoudend gedragspatroon waarbij de grondrechten van anderen, en de leeftijdsgebonden sociale regels en normen worden overschreden (Kazdin, 1997). Met deze definitie wordt erkend dat het begrip *antisociaal gedrag* mede normatief bepaald is, en dat de concretisering ervan gebonden is aan tijd en sociale omstandigheden. Ondanks dit gebrek aan objectivering is echter wel duidelijk dat de Nederlandse samenleving - de scholen in het bijzonder - het gedrag van de jeugd in toenemende mate als een probleem ervaart. Zo rapporteren de Permanente Commissies Leerlingenzorg (PCL), de commissies die beoordelen of basisschoolleerlingen toelaatbaar zijn tot het speciaal basisonderwijs, dat sociaal-emotionele problematiek steeds vaker als verwijzingsgrond wordt aangevoerd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004). En ook de Onderwijsinspectie maakt in het "Onderwijsverslag 2002/2003" (2004, p. 20) melding van het feit dat incidenten die het gevoel van veiligheid aantasten (pesten, chantage, bedreiging) op vrijwel alle basisscholen voorkomen.

Er lijkt dus breed de behoefte te bestaan aan een doelgerichte aanpak van een antisociale gedragsontwikkeling bij jongeren; bij

voorkeur reeds op jonge leeftijd startend. Er is de afgelopen 10 tot 15 jaar in Nederland een groot aantal projecten en programma's geïnitieerd, maar er is slechts in zeer beperkte mate evaluatieonderzoek verricht naar de doelmatigheid en de kosten-batenverhouding van deze interventies (Boendermaker, Van der Veldt, & Booy, 2003; Loeber, Slot, & Sergeant, 2001). De vraag wordt daarmee: Welke interventiemogelijkheden staan scholen nu ter beschikking om een systematisch en inhoudelijk verantwoord, effectief onderwijsaanbod vorm te geven op dit gebied van de sociale en emotionele ontwikkeling?

### 3 Bevordering van de sociale competentie binnen de school

Met name in het primair onderwijs (het regulier en speciaal basisonderwijs, en het speciaal onderwijs in scholen binnen regionale expertisecentra) zoekt men, in aanvulling op het gebruikelijke, pedagogisch handelen, naar een structurele, teamgerichte aanpak van antisociaal gedrag, en de bevordering van pro-sociaal gedrag. Er is een steeds groter aanbod van programma's (methodes, lespakketten en projecten) om het sociaal functioneren van leerlingen te verbeteren, en (de ontwikkeling van) antisociaal gedrag te voorkomen c.q. te verminderen. Kernbegrip hierbij is de term *sociale competentie*: het vermogen om in de complexe werkelijkheid met steeds verschillende omstandigheden adequaat om te gaan met de belangen van zichzelf en met die van anderen (Ten Dam & Volman, 1999; Hoogenkamp & Struiksma, 2003). Het begrip *adequaat* verwijst hierbij zowel naar de leeftijd (of beter gezegd: het ontwikkelingsniveau) van het kind als naar de in die sociale situatie geldende waarden en normen. Voorwaarden van sociale competentie zijn bijvoorbeeld het hebben c.q. het ontwikkelen van inzicht in sociale situaties (bijvoorbeeld het onderscheid kunnen maken tussen waarneembaar gedrag en de achterliggende gevoelens en motieven van alle betrokkenen, het overwegen en evalueren van het eigen gedrag voor wat betreft de eigen doelstellingen, de belangen van de anderen en de in die specifieke sociale situatie geldende normen) en

daarop gebaseerd het beschikken over een gedifferentieerd gedragsrepertoire met zowel pro-sociale als assertieve elementen. De sociale, de emotionele, de cognitieve en de morele ontwikkeling vormen dus de basis van de sociale competentie van kinderen (Van Lier, Hoeben, & Van Lieshout, 1992a). Cruciaal bij het begrip *sociale competentie* is dat het gedifferentieerde en zich steeds verder ontwikkelende gedragsrepertoire ook daadwerkelijk in de dagelijkse leefsituaties waargenomen kan worden. Voor een overzicht van definiëerings- en daarmee samenhangende operationalisatievraagstukken van het begrip *sociale competentie* verwijzen wij naar Ten Dam e.a. (2003). In het onderwijs wordt het begrip *sociale competentie* vooral vanuit een ontwikkelingspsychologisch denkkader ingevuld. Bij een ruimere begripsdefinïering spelen aspecten van kritisch burgerschap en sociale participatie in een multiculturele samenleving als doelstellingen van de sociale competentie een belangrijke rol. In de leerplannen en methodes voor het primair onderwijs en in evaluatieonderzoeken naar het effect van deze programma's ontbreekt tot op heden echter het burgerschapsaspectief. In dit artikel wordt daarom de smallere, ontwikkelingspsychologisch gefundeerde en daarmee eenvoudiger te operationaliseren invulling van het begrip *sociale competentie* gehanteerd. De term *programma ter bevordering van de sociale competentie* zal daarbij worden gebruikt als algemene term voor een methodisch opgebouwd lessenspakket met doelstellingen op het terrein van het sociaal en emotioneel functioneren, in diverse situaties waarin leerlingen zich bevinden.

Matser (1990) bepleit een systematische opbouw van activiteiten en maatregelen die gericht zijn op een optimale sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Hij ontwikkelde hiertoe het model Sociaal-Emotionele Vorming, dat bestaat uit twee preventieve interventieniveaus en één curatief interventieniveau: het pedagogisch klimaat, de algemene aanpak en de specifieke aanpak.

#### 3.1 Preventieniveau 1: pedagogisch klimaat

Het pedagogisch klimaat kan worden gezien als het primaire preventieve interventie-

niveau. Vanuit de missie en de visie van de school streeft het schoolteam naar de realisatie van gezamenlijk geformuleerde doelen. Een schoolteam probeert daarmee gedragsproblemen te voorkomen door aandacht te besteden aan onderlinge afstemming en reflectie op de interpretatie van leerlinggedrag, aan het dagelijks handelen van leerkrachten en aan de materiële en immateriële leeromgeving. Naast professionalisering van de omgangsstijl van leerkrachten wijst Matser op het belang van een met zorg ingerichte leer- en leefomgeving en een beleid waarbinnen regelgeleid gedrag wordt aangeleerd, gecontroleerd en geëvalueerd.

Op dit niveau zijn er programma's ontworpen om de klassenorganisatie te verbeteren en op schoolniveau onderling af te stemmen, om het speel- en werkgedrag van kinderen systematisch te bevorderen, om een regelsysteem in te voeren en om de klassensfeer te verbeteren. Voorbeelden van dergelijke programma's zijn "Bouwen aan een Adaptieve School" (BAS) (Wildeboer, 2000), "Van groepsgericht naar individueel gericht pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht" (GIP) (Roozendaal & Visser-Meijman, 1998) en "Taakspel" (Van Lier, 2002). Afhankelijk van de generaliseerde effecten van deze aanpak op het gedrag van leerlingen in het algemeen (binnen en buiten de school) kunnen scholen overwegen om een van de activiteiten uit het tweede preventieniveau in te voeren.

### **3.2 Preventieniveau 2: de algemene aanpak**

Scholen kunnen in het verlengde van het pedagogisch klimaat kiezen voor een extra preventief interventieniveau: de algemene aanpak. Wanneer ervaren wordt dat leerlingen voortdurend onvoldoende sociaal gedrag vertonen in de dagelijkse omgangssituaties, kunnen scholen uit een aantal planmatige activiteiten kiezen.

Een eerste mogelijkheid is de invoering van een sociale-competentieprogramma. Door middel van groepsgesprekken en gezamenlijke oefeningen op het terrein van sociaal-emotioneel inzicht en vaardigheden, uitgevoerd door de eigen leerkracht, hoopt men het gedragsrepertoire van de leerlingen

in diverse situaties te beïnvloeden. Deze programma's bestaan uit interventies binnen de schoolklas, en richten zich op alle leerlingen uit de groep. De leerlingen zijn dus niet vooraf op bepaalde kenmerken geselecteerd.

Andere mogelijkheden op het niveau van de algemene aanpak zijn het gericht bevorderen van de groepsvorming (zie bijv. Gieles, König, & Lap, 1996) en het projectmatig behandelen van specifieke deelaspecten op het terrein van het sociaal en emotioneel functioneren, zoals pesten, geweld, verliefdheid en drugs.

### **3.3 Curatief niveau: de specifieke aanpak**

De specifieke aanpak betreft het zogenaamde curatieve interventieniveau. Scholen kiezen hier voor een aanpak gericht op het begeleiden en/of behandelen van die (groepen) leerlingen die sociaal-emotionele problemen vertonen zoals sociale angst, faalangst of antisociaal gedrag, en daarmee een verhoogd tot zeer hoog risico lopen voor het verder ontwikkelen van antisociaal gedrag en andere psychosociale problemen in de volwassenheid. Ook op dit niveau kunnen medewerkers van de school gebruikmaken van diverse trainingsprogramma's.

Het door Matser (1990) gehanteerde onderscheid tussen een preventieve en een curatieve aanpak verschilt enigszins van wat in de literatuur gebruikelijk is. Zo definieert Brezinka (2002) *preventie* als het voorkómen van antisociaal en/of delinquent gedrag in de volwassenheid. Alle programma's ter behandeling van gedragsproblemen bij jeugdigen kwalificeert zij daarom als preventief, tenzij het programma's voor reeds delinquenten jongeren betreft; slechts dan spreekt zij over curatieve programma's. Een dergelijke definitie van het begrip *preventie* lijkt ons voor het onderwijs echter niet functioneel. Het begrip *preventie* wordt daar meer gehanteerd voor het bevorderen van de sociale competentie in het algemeen, bij alle leerlingen, door het creëren van situaties waarin prosociaal gedrag wordt bevorderd, en antisociaal gedrag zoveel mogelijk wordt voorkomen.

Zowel scholen voor regulier basisonderwijs (met leerlingen uit allerlei sociaal-economische en etnische achtergronden) als

scholen voor speciaal onderwijs (met leerlingen met diverse gedrags- en ontwikkelingsproblemen) hebben behoefte aan een programma met een groepsgebonden, algemene aanpak. De term *curatief programma* wordt in onderwijssituaties doorgaans gehanteerd voor een methodische aanpak van leerlingen die in vergelijking met de totale schoolpopulatie extra problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling vertonen en daarvoor binnen de schoolsituatie georganiseerde, specifieke aandacht behoeven (individueel of in groepjes). In een aantal schooltypen in het speciaal onderwijs waar sociaal-emotionele problematiek inherent is aan de problematiek van de schoolpopulatie, is een onderverdeling in preventieve en curatieve programma's daardoor kunstmatig. De indeling *algemene aanpak* versus *specifieke aanpak* is in een dergelijke situatie een beter passende.

Scholen kunnen zich bij de keuze voor een sociale-competentieprogramma in eerste instantie oriënteren op de mogelijkheden van de preventieve programma's die als een algemene aanpak in de eigen praktijksituatie toepasbaar lijken. Naast een gerichte stimulering van sociaal-emotionele ontwikkelingsaspecten bij de leerlingen zouden deze programma's ook de leerkrachten steun moeten bieden in het systematisch en daadwerkelijk bevorderen van de sociale competentie van de leerlingen in de dagelijkse onderwijssituaties. Een voornamelijk preventieve benadering, dus gericht op het totale sociale systeem van de leerlingen, lijkt meer kansen te bieden voor een effectieve aanpak van antisociaal gedrag en het bevorderen van de sociale competentie dan een geïsoleerde aanpak bij kinderen met risicogedrag of met een reeds ontwikkeld, afwijkend gedragspatroon. En voorkomen is waarschijnlijk niet alleen beter, maar ook goedkoper dan genezen. Volgens Dodge (2002) is de invoering van een preventieprogramma dat zich richt op bijvoorbeeld school en gezin in economisch opzicht al een verstandige investering als 3% van de kinderen die het in zich hebben om crimineel te worden, kan worden behoed voor een gewelddadige carrière.

De belangstelling voor preventieprogramma's is de laatste 10 jaar sterk toegenomen (Ince, Beumer, Jonkman, & Vergeer, 2004).

Echter, het aanbod is groot en er bestaat op scholen weinig kennis omtrent de inhoud, werkwijzen en effecten van deze programma's. Voor het afwegingsproces of invoering van een sociaal competentieprogramma op een school zinvol kan zijn, is kennis over de werkzaamheid en doeltreffendheid van een programma echter onontbeerlijk. Veel leerkrachten hopen dat door het gebruik van een dergelijk programma het door hen steeds vaker gesignaleerde antisociale gedrag binnen de klas zal verminderen of verdwijnen. De vraag is nu in hoeverre het gebruik van een programmatische aanpak effectief is: bevordert het programma daadwerkelijk en blijvend adequaat prosociaal gedrag van de leerlingen c.q. vermindert het antisociaal gedrag?

#### 4 Inhouden van sociale-competentieprogramma's

De diverse programma's op het gebied van de sociale competentie kennen elk een eigen invalshoek en hanteren voor de beschrijving daarvan een eigen terminologie. Rechtstreekse vergelijking van doelstellingen en thema's is daardoor niet eenvoudig. In de Verenigde Staten publiceerde de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2002) een gids waarin programma's op diverse aspecten met elkaar worden vergeleken. Het lijkt ons vanuit het oogpunt van transparantie aanbevelenswaardig dat ook Nederlandse preventieprogramma's op objectieve wijze inhoudelijk nader worden geanalyseerd. In Nederland deden Boendermaker e.a. (2003) en Ince, Beumer, Jonkman en Pannebakker (2001) hiertoe al een eerste poging, zij het dat de door hen geïnventariseerde interventies niet uitsluitend op het primair onderwijs betrekking hadden, maar ook op bijvoorbeeld residentiële en ambulante hulpverlening, en evenmin een volledig beeld van het onderwijsgerelateerde aanbod geven.

Scholen die willen gaan werken met een leerplan in de eigen school zullen zich de vraag moeten stellen of zij, op grond van de teamvisie op de pedagogische taakstelling (in hoeverre is sociaal-emotionele vorming, mede gezien de problematiek van haar leerlingen, een taak van de school), de voorkeur

geven aan een programma voor een algemene aanpak gericht op de totale schoolbevolking. Met als volgende vraag: moet een dergelijk programma dan een zo breed mogelijk terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling bestrijken, of zich op zeer specifieke aspecten daarvan richten? Goleman (1996) verwijst in dit verband naar een vijf jaar durend project, gesponsord door de W.T. Grant Foundation. Een consortium van Amerikaanse onderzoekers bestudeerde diverse preventieprogramma's. Zij destilleerden uit deze meta-analyse de zogenaamde actieve ingrediënten die van cruciaal belang bleken te zijn voor geslaagde programma's op scholen. De uitkomsten van dit project suggereren dat een sociale-competentieprogramma met een breed aanbod (met zowel sociale en emotionele begrips- als gedragscomponenten) de beste perspectieven biedt. In onze verdere analyse maken wij daarom onderscheid tussen gemeten effecten op het gebied van de sociale en emotionele cognitie, en die op het gebied van sociale vaardigheden in diverse sociale situaties.

## 5 Effectonderzoek

Deze paragraaf geeft een overzicht van effectstudies naar een aantal door ons geselecteerde programma's ter bevordering van de sociale competentie. Deze selectie vond plaats op grond van de volgende criteria:

- Het programma behoort volgens het model Sociaal-Emotionele Vorming van Matser (1990) tot de algemene aanpak of tot de specifieke aanpak.
- Het programma wordt gehanteerd in het Nederlandse primair onderwijs.
- Het programma kan worden uitgevoerd door de groepsleerkracht, dan wel door andere gespecialiseerde collega's, steeds binnen de eigen schoolsituatie en onder de verantwoordelijkheid van de school.
- Onderzoek naar de effectiviteit van dit programma is gepubliceerd in de nationale of internationale vakliteratuur en/of op internet, dan wel is toegankelijk via de Nederlandse Centrale Catalogus (NCC).

Aan de hand van deze vier criteria is een literatuuronderzoek uitgevoerd. We hebben ons

gericht op artikelen in buitenlandse en Nederlandse vakbladen, internationale en nationale boeken en Nederlandse rapporten of scripties. Er is daarbij gebruikgemaakt van zoeksystemen van Nederlandse bibliotheken, zoekmachines van diverse universiteiten en de algemene internetzoekmachines. Er is gezocht onder de volgende zoektermen:

- programma, leerplan, interventie;
- basisschool, speciaal onderwijs, kinderen, kleuters;
- sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale vaardigheden, sociale cognitie, sociale competentie;
- effect, effectiviteit, effectmeting, onderzoek.

Een eerste oriëntatie op de in het primair en speciaal onderwijs gebruikte sociale-competentieprogramma's levert op dat er opvallend veel lesmateriaal voorhanden is. Een voorzichtige schatting, gebaseerd op tellingen in mediatheken van onderwijsbegeleidingsdiensten, en een oriëntatie op de website <http://www.sociaalemotioneel.nl> van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), leidt tot een aantal van ruim 40 verschillende producten (programma's en projectmaterialen) die zich op (onderdelen van) de sociale competentie richten. Het is niet ondenkbaar dat dit aantal in werkelijkheid nog hoger zal zijn, omdat op diverse plekken in ons land door particuliere instituten, uitgeverijen en schoolbegeleidingsdiensten voortdurend nieuwe materialen worden ontwikkeld. Slechts enkele van deze programma's zijn echter, naast een vaak a-systematische verzameling van gegevens over de satisfactie bij leraren en/of de leerlingen, onderzocht op effectiviteit. Zo zijn er bijvoorbeeld over de in de onderwijspraktijk redelijk veel gehanteerde programma's "Sova-in-de-klas" (Kempers et al., 1996), "Rots en water" (Ykema, 2002) en "Ik, jij, wij" (Houterman, Snoek, Glazenburg, Fraaij, & Van den Haspel, 1993) geen gepubliceerde effectiviteitgegevens bekend. Bij programma's waarnaar wel onderzoek is verricht, zijn er aanzienlijke onderlinge verschillen in onderzoeksopzet en generaliseerbaarheid van de uitkomsten. Paragraaf 5.1 geeft een overzicht van de effecten van sociale competentieprogramma's op het niveau van de algemene aanpak die in het Neder-

landse primair onderwijs worden gebruikt, paragraaf 5.2 van de programma's die bedoeld zijn voor een specifieke aanpak. We hanteren daarbij een alfabetische volgorde van programmatitels. In de overzichten is van ieder onderzoek een aantal wezenlijke aspecten met betrekking tot de generaliseerbaarheid weergegeven:

- *onderzoeksdesign*: de wetenschappelijke kwaliteit van het design wordt weergegeven met behulp van een vijfpuntsschaal. Zo bevatten designs met de hoogste waardering een interventie- en een controle-groep en is gebruikgemaakt van een pre- en posttestmeting plus meerdere 'follow-ups'. Zie ook de legenda van de tabel;
- *aantal proefpersonen*;
- *beschrijving van de proefpersonen*: vanuit welke setting komen de proefpersonen, wat is de gemiddelde leeftijd, etc.?
- *beschrijving van de interventie*: aantal sessies, tijdsduur van een sessie, etc.;
- *effecten, uitgesplitst naar sociale cognitie en sociale vaardigheden/gedrag*: significante verschillen (tussen interventiegroep en controlegroep) in de posttest;
- *follow-up*: significante effecten in een aantal maanden na de posttest;
- *'overall' score*: beoordeling van onderzoeksopzet en de resultaten.

Een verdergaande analyse en vergelijking van de onderzoeken is achterwege gebleven. Zo is bijvoorbeeld geen indicatie gegeven van de kwaliteit van de gehanteerde meetinstrumenten. Slechts een enkele van de recent ontwikkelde en gehanteerde onderzoeksinstrumenten beschikt namelijk over een COTAN-oordeel (Evers et al., 2002). Vermelding van deze gegevens levert derhalve geen meerwaarde op. Evenmin zijn de effectgroottes bij de diverse onderzoeken vermeld. Door de grote onderlinge verschillen in de kwaliteit van de gehanteerde onderzoeksdesigns zou een berekening van de effectgrootte gebaseerd worden op onderling onvergelykbare gegevens.

### **5.1 Algemene preventieprogramma's voor sociale competentie**

Op basis van deze selectie is een aantal preventieprogramma's voor sociale competentie nader beschouwd die doorgaans als een alge-

mene aanpak binnen een school of klas worden gehanteerd (zie Tabel 1).

#### *Beter omgaan met jezelf en de ander*

Het preventieve programma "Beter omgaan met jezelf en de ander" (Vos et al., 1994) is gebaseerd op de interactionele theorie van Van Lier, Hoebe en Van Lieshout (1992b) en richt zich op de onder-, midden- en bovenbouw van de basisschool.

In een onderzoek van Van der Lee (1997) werd het programma uitgevoerd onder 45 leerlingen van een lom-school. De controlegroep bestond uit 43 personen. In de metingen werden bij leerlingen en leerkrachten gegevens verzameld over houdingen, opvattingen en gedrag. Van der Lee (1997) kan bij een onderzoek op de lom-school geen effecten van het programma aantonen, wat hij onder andere toeschrijft aan de geringe lessenfrequentie.

#### *Het Blauwe Boek*

"Het Blauwe Boek" (Collot d'Escury-Koenigs, 1998) is een zowel preventief als curatief inzetbaar interventieprogramma voor kinderen van vier tot acht jaar. Het programma bevat 28 rollenspel en sociale cognitie en sociale vaardigheden te stimuleren.

In een eerste studie (Koenigs & Oppenheimer, 1985) konden geen effecten van het interventieprogramma worden vastgesteld. In een tweede onderzoek (Collot d'Escury-Koenigs, 1990) bleek dat kinderen met sociaal-emotionele problemen hun achterstand met betrekking tot perspectiefnametaken verkleinden ten opzichte van kinderen zonder deze problemen. In de follow-up (na 18 maanden) bleek echter dat dit effect slechts tijdelijk was. Blijkbaar zijn voor blijvende effecten langduriger en intensiever interventies noodzakelijk.

#### *Ik kan goed onderhandelen*

"Ik kan goed onderhandelen" (Grol & Zengerink, 1990) is een lessenserie sociale vaardigheden, ontwikkeld op een school die verbonden is aan een pedologisch instituut. Het programma bevat vijf lessencycli, waaronder twee voor geïndiceerde groepen (curatief gebruiksniveau). Een onderzoek van Zengerink (1993) onder 42 leerlingen uit de bovenbouw

Tabel 1

## Overzicht van effectstudies naar algemene preventieprogramma's voor sociale competentie

Programma / onderz.	Kw. des <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
<i>Beter omgaan met jezelf en de ander</i> Van der Lee (1997)	***	**	6 middenbouwgroepen van een lom-school (3 groepen IG en 3 groepen CG); gem. leeftijd 10,8-10,9 jaar.	IG ontving in schooljaar 1995/1996 wekelijkse lessen conform de methode.	Geen duidelijke effecten gemeten.	Geen duidelijke effecten gemeten.		-
<i>Het Blauwe boek</i> Koenigs & Oppenheimer (1985)	***	*	Twee groepen kleuters van MKD (IG en CG) en een groep kleuters basisonderwijs (CG); gem. leeftijd 4,11 jaar.	IG kreeg 20 lessen van 30 minuten.	IG ontwikkelde zich significant beter op perspectieven dan de controlegroep zonder interventie, maar slechter dan de controlegroep bestaande uit kleuters met een normale ontwikkeling.			-
<i>Het Blauwe boek</i> Collot d'Escury-Koenigs (1990)	****	**	Twee groepen kleuters van MKD (IG en CG) en een groep kleuters basisonderwijs (CG); gem. leeftijd 4,8 jaar.	IG (24 kleuters) kreeg 28 lessen van 25 minuten.	IG van het MKD maakt tussen pre- en posttest de grootste significante groei door.		Na 18 maanden: IG van het MKD kan eerdere groei niet vasthouden.	-
<i>Ik kan goed onderhandelen</i> Zengerink (1993)	***	*	IG: 2 bovenbouwgroepen van school verbonden aan P.I. Noord Nederland (11-13 jaar). CG: 3 bovenbouwgroepen van school verbonden aan P.I. in A'dam.	IG ontving 20 sova-lessen van 1 uur in periode september 1991 – juni 1992.	Kinderen (IG scoren op pretest significant hogere negatieve zelfverwachting. Posttest laat geen significante verbetering zien.	Ouders van IG melden significante toename van gedragsproblemen en afname op teruggetrokkenheid; ouders CG zien significante afname van gedragsproblemen. Leerkrachten IG scoren de kinderen significant minder teruggetrokken en sociaal competentier.		+

Tabel 1  
(vervolg)

Programma / onderz.	Kw. des <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
Kanjer-training Weide (2003)	**	*	Kinderen aangemeld bij particuliere praktijk. Kinderen op een basisschool (midden- en bovenbouw).	Training van tien lessen.	Onduidelijk of effecten significant zijn.	Onduidelijk of effecten significant zijn.		--
Leefstijl Brede Welzijnsinstelling Waalre (2002)	*	**	Leerlingen, leerkrachten en ouders van vijf basisscholen in Waalre. (drie scholen werken met Leefstijl, twee scholen geven catecheselessen).	Niet bekend.	Onduidelijk of effecten significant zijn.	Onduidelijk of effecten significant zijn.		--
Maritje Kessels Project Van der Vegt. Diepe- veen, Klerks, Voorpostel, & De Weerd (2001)	****	*****	Leerlingen basisschool groep 7-8; 11-12 jaar.	Twaalf lessen weerbaarheids- training van 45 - 90 minuten.	Significante effecten IG op kennis en attitude t.a.v. aspecten van weerbaar gedrag.	Leerkrachten vinden meisjes uit IG significant weerbaarder.	Na vier mnd. N = 607. Vooral bij jongens signifi- cante effecten op onderdelen van kennis, attitude en vaardigheden.	++
PAD Van Opstal (1994)	**	*	Leerlingen van school voor langdurig zieke kinderen (lzk); 6;7-10;9 jaar.	Acht maanden klassikale lessen (november-juni).	Significant hogere scores m.b.t. zelfwaardering, sociaal inzicht en logisch redeneren.	Significant hogere scores m.b.t. zelfcontrole, sociale vaardigheden.		+/-
PAD - meerjarige versie Joha, Van Luit, & Vermeer (1999)	*	*	Leerlingen van dovenscholen; 10-11 jaar.		Volgens ouders en leerkrachten kleine maar significante veranderingen: beter vermogen gevoelens van zichzelf en anderen te herkennen en te benoemen.	Volgens ouders en leerkrachten kleine maar significante gedragsveranderingen: vergrote sociale vaardigheden, beheersing emoties, reguleren van gedrag in conflictsituaties, probleemoplossende vaardigheden verbeterd.		+/-



Tabel 1

(vervolg)

Programma	Kw. des <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
PATHS (USA) Greenberg, Kusché, Cook, & Quamma (1995)	***	****	Leerlingen (ln.) uit grades 1-3; Regulier (r.o.) en speciaal onderwijs (s.o.)	Klassikale lessen binnen 1 schooljaar (oktober-mei)	Algemeen: Significante verbeteringen in emotioneel besef en emotioneel begrip. Lln uit het s.o. vooral meer begrip van eigen en anderzamen emoties. Lln uit r.o. meer kennis van complexe emoties. Geen duidelijke effecten op metacognitief niveau t.a.v. eigen emoties.	Significante verbeteringen in emotievaardigheden.		+
PATHS (USA) Greenberg & Kusché (1996, 1997)	****	***	Leerlingen uit grades 2-3; regulier onderwijs.	Klassikale lessen gedurende 1 schooljaar.	IG significante vooruitgang op emotioneel begrip. Voorts hogere score op non-verbale planningsvaardigheden.	IG significante vooruitgang op sociale probleemoplossing (minder agressieve oplossingen).	Na 12 mnd.; Zelfde als posttestresultaten. Na 24 mnd.: Leraren en lln. rapporteren significante afname van gedragsproblemen.	+++
PATHS (USA) Greenberg & Kusché (1996, 1997)	****	***	Leerlingen uit grades 1-3; leerlingen met leer- en gedragsproblemen in speciaal onderwijsklassen.	Klassikale lessen gedurende 1 schooljaar.	IG significante vooruitgang op emotioneel begrip. Hogere significante score op non-verbale planningsvaardigheden. Leerlingen rapporteren significant minder depressie.	IG significante vooruitgang op sociale probleemoplossing (minder agressie, meer zelfcontrole). Significante rapportages van leraren over minder internaliserende problematiek.	Na 12 mnd.: Zelfde als posttestresultaten. Lln. rapporteren significant minder externaliserende en internaliserende problematiek. Na 24 mnd.: Leraren en lln. rapporteren significant minder externaliserende en internaliserende problematiek.	+++

Tabel 1  
Overzicht van effectstudies naar algemene preventieprogramma's voor sociale competentie

Programma	Kw. des <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
PATHS (USA) Greenberg & Kusché (1998)	****	**	Dove leerlingen in lokale scholen; grades 1-6. Wachtlijstcontrolegroep.	Klassikale lessen gedurende 1 schooljaar.	Significante vooruitgang op emotieherkenning, leesvaardigheid, non-verbale cognitie, frustratietolerantie en aanpassing. De wachtlijstcontrolegroep heeft vergelijkbare resultaten.	Significante vooruitgang op sociale probleemoplossing en sociale competentie. De wachtlijstcontrolegroep heeft vergelijkbare resultaten.	Na 12 en 24 maanden: Zelfde resultaten als posttest.	++
PATHS-Fast Track versie (USA) CPPRG (1999)	***	****	Leerlingen regulier onderwijs uit 4 staten; 3 opeenvolgende jaren met 3 cohorten van 1st graders (onderdeel van Fast Track Project).	57 klassikale lessen (geselecteerd voor Fast Track project).	IG significant lagere scores op agressie en hyperactiviteit (sociometrie). Observanten rapporteerden significant beter pedagogisch klimaat in IG-klassen.	IG significant lagere scores op agressie en hyperactiviteit (sociometrie). Observanten rapporteerden significant beter pedagogisch klimaat in IG-klassen.		++
PATHS (U.K.) Reed (1999)	***	**	Dove leerlingen op scholen en units; 7-11 jaar. Wachtlijstcontrolegroep.	2-4 klassikale lessen per week van 30-60 minuten; herfst 1995-zomer 1997.	Significante vooruitgang t.a.v. emotieherkenning en -benoeming, zelfbeeld en emotionele aanpassing.			+
Zeg nou zelf (Van der Meijden & Geelen (1995)	****	****	Leerlingen basisonderwijs; groep 6-7.	8 klassikale lessen.	Geen significante verschillen tussen IG en CG op zelfvertrouwen en psychisch welbevinden.	Geen significante verschillen tussen IG en CG op sociaal functioneren.	Na zes maanden: Significante verbetering in sociaal functioneren van IG.	-

1 Kw. des = kwaliteit design, \* = non-experimenteel design, \*\* = design met interventiegroep; voor- en nameting, \*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting, \*\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting; enkelvoudige follow-up, \*\*\*\*\* = design met interventie- en controlegroep; voor- en nameting; meervoudige follow-up.  
2 \* = 0-50 personen, \*\* = 51-100 personen, \*\*\* = 101-250 personen, \*\*\*\* = 251-1000 personen, \*\*\*\*\* = > 1000 personen.  
3 IG = interventiegroep; CG = controlegroep.  
4 Effecten op onderdelen sociale cognitie, zoals emotieherkenning, empathie, zelfvertrouwen, etc.  
5 Daadwerkelijke effecten op sociale vaardigheden/gedrag.  
6 -- = zwak design, onduidelijk/tegenvallend resultaat, - = redelijk of goed design, tegenvallend resultaat, +/- = zwak design, redelijke resultaten, + = redelijk of goed design, matige/redelijke resultaten, ++ = veelbelovend; goed design, redelijke/goede resultaten, +++ = effectief; goed design, goede/uitstekende resultaten.

van deze school, waarvan 21 die gedurende een schooljaar 20 sova-lessen kregen, toonde verbeteringen aan in de sociale competentie van deze kinderen. Zowel door de leerkrachten als door de ouders van de kinderen werden er significante gedragsveranderingen geconstateerd.

Het programma "Ik kan goed onderhandelen" wordt momenteel in geringe mate herzien en krijgt als titel "Ik kan goed samen spelen en werken".

#### *Kanjertraining*

De "Kanjertraining" (Weide, 2003) is een korte training in sociale vaardigheden, bestemd voor kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 16 jaar. De training wordt zowel in particuliere praktijken als op scholen gegeven en is dus zowel curatief als preventief inzetbaar.

De effecten van dit programma zijn niet gepubliceerd in de vakliteratuur, maar op de website van de ontwikkelaar ([www.kanjertraining.nl](http://www.kanjertraining.nl)). Weide claimt dat het programma bij 80% van de kinderen effectief is op het terrein van gedrag. Ook de concentratie op school en de leerresultaten (Cito-scores rekenen) zouden positief door het programma worden beïnvloed. Ook op langere termijn zouden effecten merkbaar zijn. De weergave van de onderzoeken waarop deze uitspraken gebaseerd zijn, is echter zeer onvolledig en bestaat grotendeels uit onbewerkte, ruwe gegevens en gemiddelde scores zonder achtergrondinformatie; statistische toetsing is achterwege gebleven. Interpretatie van de onderzoeksgegevens is daardoor niet mogelijk.

#### *Leefstijl*

"Leefstijl" (Schulte, 1999) is een van de meest gebruikte preventieprogramma's in het Nederlandse basisonderwijs. Het is gebaseerd op het Amerikaanse programma "Skills for Growing". Volgens Gilman (1991) en Kim (1995) leidt "Skills for Growing" tot significante verbeteringen op het gebied van onder andere kennis van vriendschappen, besluitvaardigheid, probleemoplossingvaardigheden en gezond gedrag. De resultaten van de Amerikaanse effectonderzoeken zijn echter niet in Tabel 1 opgenomen, omdat het Nederlandstalige programma "Leefstijl"

geen directe vertaling is van "Skills for Growing", maar een nieuw ontworpen lessenreeks, ten dele gebaseerd op (eerder vertaalde) Amerikaanse lessen voor het voortgezet onderwijs. Er is geen effectiviteitsonderzoek verricht naar het programma "Leefstijl"; er zijn uitsluitend ruwe gegevens beschikbaar van een in opzet en kwaliteit beperkt tevredenheidsonderzoek (Brede Welzijnsinstelling Waalre, 2002).

#### *Marietje Kessels Project*

Het "Marietje Kessels Project" (Van Helvoort & Clarijs, 1999) bestaat uit lessen zelfbescherming voor jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool. In de lessen komt zowel mentale als fysieke weerbaarheid aan de orde. Hieronder wordt verstaan dat kinderen leren met meer zelfvertrouwen en respect contacten met andere kinderen en volwassenen aan te gaan, wat zichtbaar moet worden in hun verbale en non-verbale gedrag.

In een uitgebreid onderzoek (twee tranches) van Van der Vegt, Diepeveen, Klerks, Voorpostel en De Weerd (2001) met 36 interventie-, 35 controlescholen en honderden proefpersonen bleken jongens uit de interventiegroep na vier maanden significante vooruitgang te boeken op kennis- en attitudeaspecten (mentale weerbaarheid).

Aandachtspunten voor de interpretatie van dit onderzoek zijn de gerapporteerde problemen met de therapietrouw bij de deelnemende scholen: er werd massaal afgeweken van de voorgeschreven lesfrequentie en -duur, en het aantal deelnemende scholen en respondenten nam eveneens sterk af gedurende het onderzoek.

#### *PAD-leerplan*

Het "PATHS-curriculum" (Promoting Alternative Thinking Strategies) (Greenberg, Kusché, Calderon, & Gustafson, 1987) is een van oorsprong Amerikaans preventieprogramma dat uitgebreid is onderzocht. Nederlandse scholen voor basis- en speciaal onderwijs maken sinds 1987 gebruik van een directe vertaling van dit leerplan: het "Programma Alternatieve Denkstrategieën" ("PAD-leerplan") (Greenberg et al., 1987). Bij de vertaling en bewerking is, volgens de

vereisten van de crossculturele validering van instrumenten, de weg gevolgd van vertalen en waar noodzakelijk terugvertalen en verificering, waarbij er regelmatig en intensief overleg plaatsvond tussen auteurs en vertaler. De uiteindelijke verschillen tussen beide versies zijn minimaal; het "PATHS-curriculum" en het "PAD-leerplan" mogen derhalve als (grotendeels) identieke programma's worden beschouwd.

Onderzoek van Greenberg en Kusché (1996, 1997, 1998) toont zowel in nametingen als follow-up dat PATHS op diverse aspecten effectief is. Men rapporteert significante vooruitgang op onder andere emotie-woordenschat, emotioneel besef, emotioneel begrip en sociale probleemoplossing.

De Conduct Problems Prevention Research Group (1999) richtte zich op de effecten in de klas. Er werd onderzoek verricht binnen de context van de Fast Track Prevention Trial, waarbij 7560 leerlingen uit bijna 400 klassen betrokken waren. Een deel van de ouders van deze leerlingen participeerde echter tevens in een oudercursus, wat waarschijnlijk een positief-versterkend effect heeft op de effectiviteit van "PATHS". De sociometrische gegevens en observaties toonden significante verbeteringen op onder andere agressie en pedagogisch klimaat. Opvallend in dit onderzoek is dat er in het oordeel van leraren geen significante verschillen werden gevonden in de waarneming van problematisch gedrag van leerlingen.

In Groot-Brittannië vond Reed (1999) bij kinderen met een auditieve handicap significante vooruitgang bij kinderen die "PATHS" hadden gevolgd voor wat betreft emotieherkenning, emotiebenoeming, zelfbeeld en emotionele aanpassing.

Hoewel onderwijs en opvoeding in zowel de Verenigde Staten als in Groot-Brittannië in enige mate verschillen van de Nederlandse situatie, kunnen deze onderzoeksresultaten geïnterpreteerd worden als een duidelijke aanwijzing dat hantering van het "PATHS-curriculum" in de westerse samenleving veelbelovend is voor diverse aspecten van de sociale competentie.

In Nederlands onderzoek (Joha, Van Luit, & Vermeer, 1999; Van Opstal, 1994) worden significante, maar door de gekozen onder-

zoeksdesigns en de kleine onderzoeksgroepen niet eenduidig te interpreteren onderzoeksresultaten bij dove en langdurig zieke kinderen gevonden. In 2005 worden naar verwachting de eerste onderzoeksresultaten bekend van een lopend onderzoek van de Universiteit Utrecht (Capaciteitsgroep Ontwikkelingspsychologie) naar de effecten van het "PAD-leerplan" in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en scholen vallend onder het REC-cluster 4 (scholen voor langdurig zieke kinderen en scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen). Nieuw onderzoek naar effecten van het "PAD-leerplan" in het basisonderwijs is in voorbereiding.

### *Zeg nou zelf*

"Zeg nou zelf" (Rikken, Dekkers, & Stein-Brinkerhof, 1990) is een programma voor sociale weerbaarheid voor de bovenbouw van de basisschool. Van der Meijden en Geelen (1995) vonden in nametingen geen verschillen tussen de interventie- en de controlegroep wat betreft sociaal functioneren, zelfvertrouwen en psychisch welbevinden. In een follow-up-onderzoek (na zes maanden) bleek de interventiegroep echter wel significant beter te scoren op sociaal functioneren. Een aantal contextkenmerken bleek van significante invloed op de vooruitgang op sociaal functioneren: een goede sfeer in de klas tijdens de uitvoering van het leerplan, een hoge leerkrachtmotivatie en een consequente lesstijl met duidelijke regelgeving van de leerkracht.

Samengevat: slechts een gering aantal algemene preventieprogramma's voor sociale competentie is op inzichtelijke wijze onderzocht op effectiviteit, waarbij er over het algemeen kwalitatief povere onderzoeksdesigns zijn gehanteerd en de onderzoeksgroep vaak uit een relatief klein aantal personen bestaat. Diverse onderzoeken tonen een teleurstellend resultaat: slechts enkele effecten op deelterreinen worden vermeld. Replicatieonderzoek ontbreekt veelal, waardoor niet uitgesloten kan worden dat gevonden resultaten (deels) situatieafhankelijk zijn. Gezien de positieve resultaten in meerdere studies en in follow-up-onderzoek lijkt het

programma "PATHS" (in de Nederlandse vertaling "PAD-leerplan") op dit moment het programma dat enerzijds het best is onderzocht en waarvan anderzijds de effectiviteit het best is aangetoond.

## **5.2 Specifieke, curatieve programma's voor sociale competentie**

Een aantal programma's in het Nederlandse primair onderwijs is ontwikkeld voor de aanpak van kinderen met een welomschreven vraagstelling. Deze worden doorgaans in relatief kortdurende trainingen met geïndiceerde groepen binnen de schoolsituatie gehanteerd, maar in sommige vormen van het speciaal onderwijs toch ook als basis voor een algemene, groepsgebonden benadering. Over het algemeen kunnen deze programma's echter tot de specifieke aanpak gerekend worden. Tabel 2 geeft een overzicht van de effecten van deze specifieke sociale competentieprogramma's van meer curatieve aard.

### *Bang zijn voor andere kinderen*

Het programma "Bang zijn voor andere kinderen" (Ringrose & Nijenhuis, 1986) is voor veel ontwikkelaars van sociale vaardigheidstrainingen een inspiratiebron geweest (zie bijv. Grol & Zengerink, 1990; Gubbels, 2000). Het programma "Bang zijn voor andere kinderen" werd onderzocht door Blonk, Prins, Sergeant, Ringrose en Brinkman (1996). De interventiegroep bestond uit kinderen aangemeld bij een Riagg, de controlegroep bestond uit kinderen op een wachtlijst. Er werd gemeten op sociaal gedrag, zelfevaluatie, vriendschap en afwijkend gedrag. Negatieve zelfevaluatie en sociale angst namen door de training significant af. Daarnaast gaf sociometrisch onderzoek aan dat door de training allerlei vriendschapskenmerken waren verbeterd. Voor antisociaal gedrag werden geen effecten gevonden.

### *Cool-down*

"Cool-down" (Kayser, 1998) is bestemd voor basisschoolleerlingen met ernstig externaliserend probleemgedrag. De training is gericht op het verminderen van agressief gedrag door het vergroten en verbeteren van sociale vaardigheden. In een onderzoek van

Krol (1998) werden bij een onderzoeksgroep van 11 personen uit het basisonderwijs significante effecten gevonden op onder andere afname van agressie. In een onderzoek van Roede, Bijstra, Derriks en Moorlag (2001) bij 58 kinderen in het basisonderwijs was er daarentegen geen sprake van afname van agressie en vond men geen toename van sociale vaardigheden. Mogelijk bezaten de leerlingen uit dit tweede onderzoek echter al voor aanvang van het programma grotendeels de te trainen vaardigheden. Ook zouden de groeps sfeer en het gebrek aan rust in een behandelgroep van invloed kunnen zijn geweest op de effectiviteit van het programma.

### *Leer samen spelen met Tim en Flapoor en Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*

Kroes (1997) vergeleek in een onderzoek binnen het Paedologisch Instituut Nijmegen "Leer samen spelen met Tim en Flapoor" (Gubbels, 2000) en "Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties" (Steerneman, 1994) bij kinderen wier problemen gediagnosticeerd waren als autisme, aan autisme verwante stoornissen, hyperactiviteit en overige. Deze kinderen waren opgenomen in ambulante, residentiële of dagbehandeling. Het eerste programma is een sociale-vaardigheidstraining voor kinderen van 6 tot 10 jaar, het laatste een sociaal-cognitieve training voor kinderen van 4 tot maximaal 11 jaar. Deze laatste training zou met name geschikt zijn voor kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis (autisme en aan autisme verwante contactstoornissen). Een groep van 12 kinderen werd willekeurig toegewezen aan de vaardigheidstraining, een andere groep van 12 kinderen aan de cognitietraining. De kinderen met autisme of een verwante stoornis werden aselekt verdeeld over de trainingen. Er was geen verschil in vooruitgang tussen de twee groepen aantoonbaar; beide trainingen leidden tot betere sociale vaardigheden en sociale cognities. In verband met twijfels over de representativiteit van beide experimentele groepen en de afwezigheid van een controlegroep, is deze conclusie van de auteurs echter naar onze mening discutabel.

"Leren denken over denken en leren be-

Tabel 2  
Overzicht van effectstudies naar specifieke, curatieve programma's voor sociale-competentieproblemen

Programma	Kw. des <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
<i>Bang zijn voor andere kinderen</i> Blonk, Prins, Sergeant, Ringrose, & Brinkman (1996)	****	***	Kinderen met gedragsproblemen aangemeld bij een RIAgg; 8-12 jaar.	Sova-training van 20 sessies van 90 min; 12 groepen van 6 jongens en meisjes met externaliserende of internaliserende probleemmatiek.	Kinderen scoren zichzelf significant minder negatief en minder sociaal angstig. Positievere scores in sociometrisch opzicht.	Ouders rapporteren significante toename assertiviteit en afname sociale teruggetrokkenheid. Significante afname op CBCL-totaalscore en CBCL-internaliserend gedrag.	Veel effecten van de posttest blijven gehandhaafd. Significante afname van sociale angst en negatieve zelfevaluatie. Daarnaast blijvende positieve scores in sociometrisch opzicht. Geen follow-upgegevens van CG.	++
<i>Cool-down</i> Krol (1998)	**	*	Leerlingen basisonderwijs R'dam; groep 5-8; 8-11 jaar.	16 wekelijkse sessies van 45 minuten ('anger coping'); augustus 1997 t/m mei 1998.		Volgens leerkrachten significante afname van agressie en antisociaal gedrag t.o.v. medeleeringen, afname van lichamelijke agressie en delinquent-agressief gedrag. Volgens leerlingen significante afname agressie t.o.v. medeleeringen.		+
<i>Cool-down</i> Roede, Bijstra, Deriks, & Moorlag (2001)	**	**	Leerlingen basisonderwijs; groep 5-8; 8-11 jaar.	19 sessies van 45 minuten (anger coping).		In het algemeen geen significante toename sociale vaardigheden en geen significante afname agressie.		--

Tabel 2  
(vervolg)

Programma	Kw. <sup>1</sup> des	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
Leer samen spelen Kroes (1997)	**	*	PI-Nijmegen; kinderen in ambulante, residentiële en dagbehandeling; groepjes met autisme, aan autisme verwant, hyperactiviteit en overig; 6-9 jaar.	20 sessies (13 basis + 7 toegevoegde); tussen september en mei.	Significante vooruitgang op sociale cognitie. Nauwelijks significant verschil met andere cognitietraining	Significante vooruitgang op sociale vaardigheden. Nauwelijks significant verschil met andere cognitietraining.		+/-
Leren begrijpen van emoties en leren denken over denken Logher, Steermeman, & Buitelaar (1994)	***	*	Kinderen met pervasieve ontwikkelingsstoornis/autisme; 6-12 jaar. Wachtlijstcontrolegroep.	27 wekelijkse sessies van 60 minuten. Maart 1992-december 1992.	Geen effecten gevonden.	Significante vooruitgang op gebied van sociale competentie en sociale vaardigheden.		-
Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties Steermeman, Peizer, & Muris (1995)	****	*	IG: twee leerlingen lom-school en zes leerlingen basisonderwijs aangemeld bij Rlagg; 6; 6-8; 11 jaar. CG: drie groepen met acht kinderen uit basisonderwijs, lom-school en zsmok.	21 sessies, 7 maanden (Theory-Of-Mind-training).	IG: Significante vooruitgang op 'theory of mind'- taken en emotieherkenning. CG: basisschoolleeringen significante vooruitgang op emotieherkenning.	IG: Significante vooruitgang op sociale vaardigheden. Zsmok-leerlingen significante vooruitgang op sociale vaardigheden.	Na vier maanden: IG: hogere significante score dan CG op emotieherkenning (gezichten). CG: basisschoolleeringen significante vooruitgang op emotieherkenning (houdingen).	+
Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties Kroes (1997)	**	*	6-9 jaar; PI-Nijmegen; kinderen in ambulante, residentiële en dagbehandeling; groepjes met autisme, aan autisme verwant, hyperactiviteit en overig.	Selectie van 20 sessies; tussen september en mei.	Significante vooruitgang op sociale cognitie. Geen verschil met vaardigheidstraining.	Significante vooruitgang op sociale vaardigheden. Geen verschil met vaardigheidstraining.		+/-
RAM Roede, Bijlstra, Derriks, & Moorlag (2001)	**	*	Leerlingen van PI Noord Nederland; 9-12 jaar.	14 sessies van 45 minuten ('anger coping').		Geen significante toename sociale vaardigheden en geen significante afname agressie.		--

Tabel 2  
(vervolg)

Programma	Kw. des <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Proefpersonen <sup>3</sup>	Interventie	Effect sociale cognitie <sup>4</sup>	Effect sociale vaardigheden <sup>5</sup>	Follow-up	Overall score <sup>6</sup>
Spelend leren, leren spelen Honkloop & Riet (2001)	**	**	Kinderen aangemeld bij Riagg vanaf 02/1997; uiteenlopende problemen; 8-13 jaar.	16 sessies		Significante afname internaliserende en externaliserende problematiek voor kinderen met adhd, bij pdd-nos alleen afname internaliserende problematiek. Bij kinderen met internaliserende problemen significante afname sociale angst en internaliserende problematiek.		+
Zelfcontrole Van Manen (2001)	****	**	Kinderen met agressief en oppositioneel gedrag; 9-13 jaar.	11 sessies van 70 – 90 minuten (sociaal-cognitieve interventie).	Zowel IG als CG 1 (sovatraining): significante verbeteringen in sociaal-cognitieve vaardigheden. CG2 (wachttijst): geen significante verbeteringen	IG kent significante afname agressie en impulsiviteit, toename sociaal gedrag en aanpassing in schoolsituatie. CG2 (wachttijst): geen significante verbeteringen.	Na 12 maanden: geen significante resultaten	+

<sup>1</sup> Kw. des. = kwaliteit design, \* = non-experimenteel design, \*\* = design met interventie- en naming, \*\*\* = design met interventie- en naming, \*\*\*\* = design met interventie- en naming, \*\*\*\*\* = design met interventie- en naming; meervoudige follow-up.

<sup>2</sup> \* = 0 – 50 personen, \*\* = 51 – 100 personen, \*\*\* = 101 – 250 personen, \*\*\*\* = 251 – 1000 personen, \*\*\*\*\* = > 1000 personen.

<sup>3</sup> IG = interventiegroep; CG = controlegroep.

<sup>4</sup> Effecten op onderdelen sociale cognitie, zoals emotieherkenning, empathie, zelfvertrouwen, etc.

<sup>5</sup> Daadwerkelijke effecten op sociale vaardigheden/gedrag.

<sup>6</sup> -- = zwak design, onduidelijk/tegenvallend resultaat, - = redelijk of goed design, tegenvallend resultaat, +/- = zwak design, redelijke resultaten, + = redelijk of goed design, matige/redelijke resultaten, ++ = veelbelovend: goed design, redelijke/goede resultaten, +++ = effectief: goed design, goede/uitstekende resultaten.



grijpen van emoties” werd tevens apart onderzocht door Logher, Steerneman en Buiteelaar (1994) en Steerneman, Pelzer en Muris (1995). Het onderzoek van Logher e.a. (1994) betrof een pilotstudie met vijf autistische kinderen. Geen vooruitgang kon worden aangetoond op sociaal-cognitieve taken als emotieherkenning en het toeschrijven van gedachten, gevoelens, ideeën en intenties aan jezelf en aan anderen, en op basis daarvan te anticiperen op gedrag van anderen. Er werden wel significante effecten gevonden op het gebied van sociaal functioneren. De ervaringen met de pilottraining waren reden om het programma volledig te reviseren. In het daaropvolgende onderzoek van Steerneman e.a. (1995) werden er naast de interventiegroep die het programma volgde, drie controlegroepen samengesteld: kinderen van een school voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom)-leerlingen (geen interventie), zeer moeilijk opvoedbare (zmok)-leerlingen (sociale vaardigheidstraining) en reguliere-basisschoolleerlingen (geen interventie). Uit de resultaten bleek dat de interventiegroep, bestaande uit acht kinderen die zowel sociaal-angstig als sociaal-agressief gedrag vertoonden, baat had bij het programma. Zowel in de nameting als in de follow-up werd significante vooruitgang aangetoond in sociaal-cognitieve taken. Hierbij scoorde de interventiegroep na het programma even hoog als de controlegroep met basisschoolleerlingen. In een emotieherkenningstaak (op *gezichten*) vertoonde de interventiegroep als enige een significante vooruitgang in de nameting en follow-up. Bij het onderdeel *houdingen* was er ook sprake van vooruitgang in de follow-up, maar de vooruitgang van de groep basisschoolleerlingen was groter. In het onderdeel sociale vaardigheden werd bij de interventiegroep een significante vooruitgang vastgesteld. De score was hoger dan bij de controlegroep met de zmok-leerlingen die een sova-training hadden gevolgd.

Gezien de blijvende effecten in follow-up-onderzoek lijkt “Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties” een mogelijk zinvol programma. Volgens Steerneman e.a. (1995, p.177) moeten de resultaten echter met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Zo wijzen zij op de kleine onder-

zoeksgroep (32 kinderen, waarvan slechts 8 de interventie volgden) en het gegeven dat slechts een deel van het volledige onderzoeksinstrumentarium is afgenomen.

#### *RAM-training*

De “Reductie Agressie Methodiek (RAM)-training” (Jongsma, 1997), een training gebaseerd op leertheoretische principes, is bestemd voor jongeren van 12 tot 18 jaar. Het doel van de training is kinderen te leren omgaan met eigen en andermans boosheid en frustraties. Dijkema en Oosterhof (2000) pasten de training aan voor kinderen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar. In het onderzoek van Roede e.a. (2001) volgden 17 leerlingen van de school verbonden aan het Pedagogisch Instituut Noord-Nederland de “RAM-training voor tien- tot twaalfjarigen”. De controlegroep (die geen training volgde) bestond uit 22 leerlingen van hetzelfde instituut. In vergelijking met de controlegroep ging de interventiegroep als geheel niet vooruit op sociale vaardigheden, en was er geen afname in agressie.

Er loopt inmiddels een tweede onderzoek waarin de effectiviteit van (een bijgestelde en uitgebreide versie van) de “RAM-training voor tien- tot twaalfjarigen” opnieuw wordt onderzocht.

#### *Spelend leren, leren spelen*

Het programma “Spelend leren, leren spelen” van Reenders en Spijker (1996), een training in sociale cognities en sociale vaardigheden voor kinderen van 8 tot en met 12 jaar, werd onderzocht door Honkoop en Riet (2001). Het onderzoek, met een quasi-experimenteel design met voor- en nameting zonder controlegroep en zonder ‘randomisatie’, werd uitgevoerd onder bij het Riagg aangemelde kinderen. De training bleek voor kinderen met (vermoedens van) AD(H)D, (vermoedens van) PDD-NOS en kinderen met externaliserend gedrag gunstig uit te pakken. Er was sprake van een significante afname van internaliserend probleemgedrag. Daarnaast zag men bij de groep kinderen met (vermoedens van) AD(H)D een afname wat betreft externaliserend gedrag. Bij kinderen van 10 jaar en jonger mat men tevens een significante afname op internaliserend en externaliserend gedrag. Kinderen van 11 jaar en ouder bleken

een significant lagere score te halen op sociale angst en internaliserende problemen. Voor de groep kinderen met externaliserende problematiek werden geen effecten gemeten.

### *Zelfcontrole*

“Zelfcontrole” (Van Manen, 2001) is een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag. Van Manen heeft zelf onderzoek verricht onder 63 kinderen van 9 tot 13 jaar met agressief en oppositioneel gedrag. Er waren twee controlegroepen waarvan één groep een andere training (sociale vaardigheden) ontving, terwijl de tweede zonder interventie aan het onderzoek deelnam. De interventiegroep gaf een significante afname van agressie en impulsiviteit te zien. Voorts was er sprake van toename van sociaal gedrag en een betere aanpassing in de schoolsituatie. Net als bij de controlegroep met de sociale vaardigheidstraining waren er in de interventiegroep significante verbeteringen in sociaal-cognitieve vaardigheden. In de controlegroep zonder interventie werden geen verbeteringen gemeten. Bij follow-upmetingen, na een jaar, werden echter geen significante verschillen meer gevonden tussen de interventiegroep en de controlegroepen.

Samengevat: evenals bij de algemene preventieprogramma's is er bij de specifieke, curatieve interventieprogramma's slechts in geringe mate effectonderzoek verricht. Slechts zeven programma's zijn in onderzoek geëvalueerd. Door de combinatie van kwalitatief povere onderzoeksdesigns en een gering aantal proefpersonen met zeer specifieke problematiek zijn algemeen geldende uitspraken over de effectiviteit van deze programma's echter onmogelijk. Afhankelijk van de problematiek van de kinderen kan het gebruik van een aantal programma's overwogen worden.

voor zowel de preventie als voor de aanpak van bestaand antisociaal gedrag de hoogste prioriteit moeten hebben. Brezinka (2002, p. 19) stelt: “Gezien de enorme kosten die gedragsstoornissen voor het individu en de maatschappij meebrengen, zou deze investering echter de moeite waard kunnen zijn.” Overdenking van en onderlinge afstemming in het pedagogisch-didactisch handelen en de klassenorganisatie in een schoolteam lijken de belangrijkste onderdelen in zo'n algemene aanpak; het programma “Taakspel” is een mogelijke en effectief gebleken uitwerking van een aantal aspecten daarvan (Ince et al., 2004).

De hantering van een sociaal-competentieprogramma (een methodisch opgebouwd lessenspakket met betrekking tot sociaal-emotioneel inzicht en diverse vaardigheden die in diverse sociale situaties moeten worden toegepast) kan een tweede mogelijkheid en aanvulling hierop zijn. Er zijn in de afgelopen decennia veel sociale competentieprogramma's ontwikkeld met een doelstelling op het voorkomen, dan wel op het binnen de school behandelen van gedragsproblemen. Uit eigen waarneming weten we dat het aantal verschillende programma's dat in de schoolpraktijk in het primair onderwijs als een algemene aanpak wordt toegepast, beperkt is. We schatten het aantal tussen de 10 en 15, waarvan, zoals uit Tabel 1 blijkt, er 8 zijn onderzocht op effectiviteit. In een klein aantal onderzoeken is gebruikgemaakt van zowel een interventiegroep als een controlegroep, en is een voor- en nameting verricht. Door het gehanteerde onderzoeksdesign en de wijze van selectie van proefpersonen kunnen echter vraagtekens geplaatst worden bij de interne en externe validiteit van veel effectonderzoeken. In hoeverre positieve resultaten eenduidig zijn toe te schrijven aan het gehanteerde programma, is vaak twijfelachtig, evenals de situatieafhankelijkheid van gevonden effecten. Replicatieonderzoek ontbreekt grotendeels, zodat ook via deze weg geen aannemelijke uitspraken geformuleerd kunnen worden over de effectiviteit van programma's in wisselende omstandigheden.

Ten slotte is het aantal onderzoeken met follow-up-gegevens zeer gering. Er kunnen dus evenmin uitspraken worden gedaan over

## 6 Conclusie en discussie

De eerder geschetste problemen in de Nederlandse samenleving - en in het onderwijs in het bijzonder - in ogenschouw nemend, zou de ontwikkeling van effectieve interventies

de effectiviteit van die programma's op langere termijn. Dat is betreurenswaardig, want de behoefte aan programma's die niet slechts kortetermijnverbeteringen tot stand brengen, maar juist ook een garantie kunnen bieden op relevante verbeteringen op de langere duur, is groot (Prins, 1995).

De onderzoeksresultaten van de door ons bestudeerde, algemene preventieprogramma's zijn over het algemeen bescheiden. Het "PAD-leerplan" (de Nederlandse vertaling van "PATHS") neemt in ons overzicht een bijzondere plek in, omdat van dit programma zowel enige Nederlandse als Engelse en Amerikaanse onderzoeksresultaten beschikbaar zijn. Vooral de Amerikaanse gegevens uit de follow-up na 1 en 2 jaar laten veelbelovende resultaten zien. Dit intensieve, klassikaal te hanteren preventieprogramma lijkt de sociale competentie van kinderen werkelijk en blijvend te kunnen verhogen.

Het aantal op effectiviteit onderzochte specifieke programma's met een meer curatief karakter is ronduit teleurstellend; er zijn er slechts zeven onderzocht. Bij drie van de zeven onderzochte programma's heeft een follow-up-onderzoek plaatsgevonden. De effecten van deze programma's blijken in de meeste gevallen niet aantoonbaar. Tevens is de externe validiteit van de beschreven onderzoeken beperkt door de kleine aantallen onderzochte kinderen.

Het is vervolgens de vraag of deze programma's effecten generaliseren naar situaties buiten de les. Ook hierover is nauwelijks iets bekend. Bijstra en Nienhuis (2003) wijzen er in dit verband op dat een toegenomen sociaal inzicht en het in een goed gedefinieerde, gecontroleerde en veilige situatie leren uitvoeren van een sociale vaardigheid niet impliceert dat het gedrag van een kind ook in de complexe werkelijkheid automatisch verandert. Niet alleen vertaalt een toegenomen inzicht zich niet onmiddellijk in een nieuw handelingsrepertoire, ook de sociale situatie en de verwachtingspatronen en reacties van andere in die situatie betrokkenen bemoeilijken werkelijke gedragsveranderingen. Het is volgens Bijstra en Nienhuis dan ook irrealistisch om te verwachten dat direct na een training effecten op gedragsniveau in de sociale werkelijkheid gemeten kunnen

worden. Zij pleiten voor langduriger onderzoek naar de ontwikkeling op zowel sociaal-cognitief als op gedragsniveau, op meerdere meetmomenten. Dit standpunt wordt door ons onderschreven.

Van het merendeel van de op basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs gebruikte programma's bestaan er dus geen effectgegevens. Blijkbaar wordt de keuze voor een programma in de praktijk van veel scholen voor primair onderwijs grotendeels gebaseerd op een aantrekkelijke vormgeving en mogelijk een gunstige prijsstelling, en op het reclame-materiaal, wat wel een erg smalle basis is om een keuze te verantwoorden. Scholen moeten echter wel over goede informatie kunnen beschikken. Het ontbreken van effectonderzoek bij programma's die zich op de markt presenteren, is naar onze mening een groot gemis. Het enthousiasme voor het ontwikkelen en vermarkten van aantrekkelijk vormgegeven materialen lijkt vele malen groter dan dat voor onderzoek naar de effectiviteit van de ontwikkelde materialen. De vraag dringt zich op hoeveel scholen onderwijstijd verspillen aan het gebruik van een niet-effectieve, maar wel aantrekkelijk vormgegeven methode.

Overigens is de waarde van empirisch onderzoek naar de effectiviteit van programma's niet absoluut. Stevens en Van der Wolf (2001) wijzen in dit verband op de beperkte ecologische validiteit van veel onderzoek: de realiteit van de onderwijspraktijk kent veel complexe, elkaar beïnvloedende en tevens unieke omstandigheden die van invloed zijn op de effectiviteit van een aanpak. Mogelijk vragen de omstandigheden in een specifieke school wel om bijstelling, of zelfs een geheel andere aanpak. Dat een programma "in een gemiddelde situatie" effectief is gebleken, is geen garantie dat dit programma ook in de unieke situatie van een specifieke school effectief zal zijn. In empirisch onderzoek aangetoonde effectiviteit is wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde om succesvolle toepassing van een programma in een school te kunnen voorspellen. Scholen zouden naar onze mening daarom zelf veel actiever moeten nagaan of hun aanpak in de eigen specifieke situatie effectief is, door gebruik te maken van een ontwikkelingsvolgsysteem op individueel en groepsniveau.

Daarnaast lijkt er hier ook een rol voor de Onderwijsinspectie te zijn weggelegd als toezichthouder op de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs.

Wel is duidelijk dat een aantal factoren kunnen bijdragen aan de overdraagbaarheid van effectiviteit. Interventies die goede resultaten behalen, zijn vaak multimodale programma's (zie o.a. Brezinka, 2002). Dat betekent dat algemene preventieprogramma's worden gecombineerd met een trainings- en begeleidingsprogramma voor de ouders. Ook het gebruik van een programma in combinatie met begeleidend onderzoek, met monitoring, met een leerlingvolgsysteem en de vaststelling van een meerjarig en intensief implementatietraject biedt goede vooruitzichten, juist omdat de invoeringsstrategie, de organisatie en mogelijk ook de inhoud van een programma op verantwoorde wijze afgestemd moeten worden op de schoolspecifieke omstandigheden.

## Literatuur

Bijstra, J., & Nienhuis, B. (2003). Sociale vaardigheidstrainingen; meten we of meten we niet? *De Psycholoog*, 28(4), 174-178.

Blonk, R. W. B., Prins, P. J. M., Sergeant, J. A., Ringrose, J., & Brinkman, A. G. (1996). Cognitive-behavioral group therapy for socially incompetent children: Short-term and maintenance effects with a clinical sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 215 - 224.

Boendermaker, L., Veldt, M. C. van der, & Booy, Y. (2003). *Nederlandse studies naar de effecten van de jeugdzorg*. Utrecht: NIZW.

Brede Welzijnsinstelling Waalre. (2002). *Samenvatting van een onderzoek: "Tevredenheid over" en "Baat hebben bij" Leefstijl en catecheselessen*. Waalre: Brede Welzijnsinstelling Waalre.

Brezinka, V. (2002). Effectonderzoek naar preventieprogramma's voor kinderen met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent*, 23(1), 4-23.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, The. (2002). *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*. Pre-Publication Copy. Retrieved from [www.casel.org](http://www.casel.org).

Collot d'Escury-Koenigs, A. (1990). *What is on a child's mind?: Practical application on perspective taking*. Amsterdam: Thesis Publishers.

Collot d'Escury-Koenigs, A. (1998). *Het Blauwe Boek. Denken over anderen dat kunnen kleuters ook*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. Classroom Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648-657.

Dam, G. ten, & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G., & Pechar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat; het evalueren en meten van sociale competentie*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.

Dijkema, P., & Oosterhof, S. (2000). *Draaiboek RAM-training 2000*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen [ongepubliceerd manuscript].

Dodge, K. A. (2002). Investing in the Prevention of Youth Violence. *International Society for the Study of Behavioural Development, Newsletter, Number 2, Serial No. 42*, 8-10.

Evers, A., Vliet-Mulder, J. C. van, Resing, W. C. M., Starren, J. C. M. G., Alphen de Veer, R. J. van, & Boxtel, H., van. (2002). *COTAN testboek voor het onderwijs*. Amsterdam: NDC Boom.

Gieles, P., Konig, A., & Lap, J. (1996). *Begeleiden van de groep. Samenhang en spanningen in de klas*. Houten: Educatieve Partners Nederland B.V.

Gilman, D. A. (1991). A study of the Quest program for the academic year 1990-91: A report prepared for the analysis of pretest and post-test measures for the North Gibson School Corporation of Princeton, Indiana. *Professional School Services*, Indian State University, Bloomington.

Goleman, D. (1996). *Emotionele intelligentie. Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.

Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1996). *The PATHS Project: Preventive intervention for children*. Final report to the National Institute of Mental Health, Grant No.R01MH42131.

Greenberg, M. T., & Kusché, C.A. (1997). *Improving children's emotion regulation and social competence: The effects of the PATHS Curric-*

- ulum. Paper presented at meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Calderon, R., & Gustafson, R. (1987). *PATHS Curriculum*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Calderon, R., & Gustafson, R. (1987). *Programma voor Alternatieve Denkstrategieën: het PAD-leerplan*. Utrecht: FODOK & Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The Effects of the PATHS Curriculum. *Developmental Psychopathology*, 7, 117-136.
- Grol, C., & Zengerink, G. (1990). *Ik kan goed onderhandelen: sociale vaardigheden voor basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs*. Groningen: Het Pedagogisch Instituut Noord Nederland "Van Andel-Ripke".
- Gubbels, H. (2000). *Leer samen spelen met Tim en Flapoor*. Lisse: Swets & Zeitlinger BV.
- Helvoort, K. van, & Clarijs, Y. (1999). *Handboek Marietje Kesselsproject. Weerbaarheidsvergroting bij kinderen van 10 tot 13 jaar*. NIZW: Utrecht.
- Honkoop, C., & Riet, E. (2001). *Spelen leren, leren spelen? Een effectiviteitsonderzoek naar een sociale vaardigheidstraining*. Utrecht.
- Hoogenkamp, G. M., & Struiksma, A. J. C. (2003). Sociale competentie als basisvaardigheid. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 61-70.
- Houterman, K., Snoek, C., Glazenberg, I., Fraaij, P., & Haspel, E. van den. (1993). *Ik, jij, wij. Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Culemborg: Educatieve Partners Nederland/De Ruiter.
- Ince, D., Beumer, M., Jonkman, H., & Pannebakker, M. (2001). *Veelbelovend en effectief. Overzicht van preventieve projecten en programma's in de domeinen gezin, school, jeugd, wijk*. Utrecht: NIZW.
- Ince, D., Beumer, M., Jonkman, H., & Vergeer, M. (2004). *Veelbelovend en effectief. Overzicht van preventieprojecten en -programma's in de domeinen Gezin, School, Kinderen en jongeren, Wijk. Tweede volledig herziene editie CTC-gids*. Utrecht: NIZW.
- Inspectie van het Onderwijs. (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Joha, D., Luit, H. van, & Vermeer, A. (1999). *Samen op PAD. Evaluatie van het Programma Alternatieve Denkstrategieën in het Nederlandse onderwijs aan dove kinderen*. Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.
- Jongsma, F. (1997). *Hoe ZMOK-ers schatjes worden: een training voor het reduceren van agressie*. Doctoraalscriptie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Kayser, D. R. (1998). Cool-down, een programma tegen agressie door bevordering van sociaal gedrag. *Werkplan*, Riagg Rijnmond Noordwest, Vlaardingen.
- Kazdin, A. E. (1997). Practitioner Review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62, 161-182.
- Kempers, H., Boekholt, V., Groot, S., Meeuwse, P. Meijers, A., & Verhart, M. (1996). *Sova-in-de-klas*. IVIO, Stichting Educatieve Uitgeverij.
- Kim, S. (1995). *An outcome evaluation of Lions-Quest Skills for Growing First edition, grades K-5*. Charlotte, NC: Database Evaluation Research.
- Koenigs, A. M., & Oppenheimer, L. (1985). Development and training of role-taking abilities with emotionally disturbed preschoolers: A pilot study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 313-332.
- Kroes, G. (1997). Doen of denken. Het effect van twee verschillende typen sociale vaardigheidstraining. In H. M. Pijnenburg, C. M. van Rijswijk, A. J. J. M. Ruijsenaars, & J. W. Veerman (Eds.), *Pedagogisch Jaarboek 1997* (pp. 113-129). Delft: Eburon.
- Krol, K. (1998). *Evaluatieonderzoek interculturele sociale vaardigheidstraining "Cool-Down"*. Amsterdam: POW/Uva.
- Lee, H. J. M. van der. (1997). *Effectmeting van SOVA-training op een LOM-school*. (GPI-rapport nr. 30). Amsterdam: Gemeentelijk Pedagogisch Instituut.
- Lier, P. A. van, Hoebe, S. M., & Lieshout, C. F. M. van. (1992a). *Planmatige gedragsbeïnvloeding; Invoeringsprogramma Speciaal Onderwijs*. KPC: 's-Hertogenbosch.
- Lier, P. A. van, Hoebe, S. M., & Lieshout, C. F. M. van. (1992b). *Sociaal-emotionele ontwikkeling*

en de vertrouwensrelatie; Invoeringsprogramma Speciaal Onderwijs. KPC: 's-Hertogenbosch.

- Lier, P. A. van. (2002). *Preventing disruptive behavior in early elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based preventive intervention*. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.
- Loeber, R., Slot, N. W., & Sergeant, J. A. (2001). Implicaties voor beleid, onderzoek en overdracht van informatie. In R. Loeber, N. W. Slot & J. A. Sergeant (Eds.), *Ernstige en geweldadige jeugddelinquentie. Omvang, oorzaken en interventies* (pp. 357-372). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Logher, E., Steerneman, P., & Buitelaar, J. K. (1994). Emotieherkenning en Theory of Mind: de resultaten van een specifieke groepstraining bij autistische kinderen. *TOKK*, 19, 26-35.
- Manen, T. van. (2001). *Zelfcontrole. Een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Matser, D. (1990). *Sociaal-emotionele vorming. Een model uit de praktijk*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Meijden, M. van der, & Geelen, K. (1995). Zeg nou Zelf, een introductie in sociale competentie voor de bovenbouw van de basisschool: resultaten van het evaluatie-onderzoek. In R. Sanderman, W. J. A. van den Heuvel & B. Krol (Eds.), *Interveniëren in de determinanten van gezondheid: resultaten van een onderzoeksprogramma* (pp. 229-241). Assen: Van Gorcum.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2004). *Zesde Voortgangsrapportage Weer Samen Naar School*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Opstal, A. M. P. van. (1994). *Evaluatiestudie van het Programma Alternatieve Denkstrategieën*. Doctoraalscriptie, Universiteit Utrecht, vakgroep Pedagogiek.
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A. Collet d'Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse, & E. Mackaay-Cramer (Eds.), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten, knelpunten* (pp. 65-82). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Reed, H. (1999). *PATHS. The Way Towards Personal and Social Empowerment for Deaf Children. A Report on the NDCS Deaf Children in Mind Project – Personal and Social Initiative*. London: NDCS.
- Reenders, C. R., & Spijker, W. S. M. (1996). *Spelend leren, leren spelen. Een draaiboek van de training in sociale cognities en sociale vaardigheden*. Assen: Van Gorcum & Comp. BV.
- Rikken, M., Dekkers, B., & Stein-Brinkerhof, R. (1990). *Zeg nou zelf: een introductie in de sociale weerbaarheid van de basisschool*. Dordrecht: Edudesk.
- Ringrose, H. J., & Nijenhuis, E. H. (1986). *Bang zijn voor andere kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Roede, E., Bijstra, J. O., Derriks, M., & Moorlag, H. (2001). *Cool-down en RAM: Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen* (SCO-rapport 607). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Roosendaal, J., & Visser-Meijman, M. (1998). Het gebruik van het GIP-model voor het realiseren van adaptief onderwijs. *Inside*, 98(4), 35-43.
- Schulte, J. (1999). *Leefstijl*. Nieuw Vennep: Stichting Lions Quest Nederland.
- Steerneman, P. (1994). *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties. Groepsbehandeling van kinderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Steerneman, P., Pelzer, H., & Muris P. (1995). Een "theory-of-mind" training bij social immature kinderen. *TOKK*, 20, 170-178.
- Stevens, L., & Van der Wolf, K. (2001). Kennisproductie in de Nederlandse Orthopedagogiek; proeve van een probleemstelling. *Pedagogiek*, 21(4), 313-328.
- Vegt, A. L. van der, Diepeveen, M., Klerks, M., Voorpostel, M., & Weerd, M.de. (2001). *Je verweren kun je leren. Evaluatie van de Marietje Kesselsprojecten. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en arbeidsmarkt.
- Vos, M., Kersten, B., Casteren, J. van, Dennissen, W, Boer, H., & Jansen, A. (1994). *Beter omgaan met jezelf en de ander*. Hoevelaken: CPS.
- Weide, G. (2003). *Kanjertraining*. Retrieved from: [www.kanjertraining.nl](http://www.kanjertraining.nl).
- Wildeboer, T. (2000). Bouwen aan een adaptieve school. *Inside*, 1, 20-29.
- Ykema, F. (2002). *Rots en water. Een psycho-*

*fysieke training voor jongens. Praktijkboek.*  
Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Zengerink, A. L. M. (1993). *Het sociale vaardigheidsprogramma "Ik kan goed onderhandelen", een evaluatie-onderzoek.* Doctoraalscriptie, Rijksuniversiteit Utrecht.

Manuscript aanvaard: 16 januari 2005

## Auteurs

**C. W. van Overveld** is docent aan de Hogeschool van Utrecht - Seminarium voor Orthopedagogiek.

**J. J. Louwe** is docent aan de Hogeschool van Utrecht - Seminarium voor Orthopedagogiek en onderzoeker bij de Lectorkring Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk (Hogeschool van Utrecht).

*Correspondentieadres:* C. W. van Overveld, Hogeschool van Utrecht - Seminarium voor Orthopedagogiek, Postbus 14007, 3508 SB, Utrecht, e-mail: [overveld@seminarium.nl](mailto:overveld@seminarium.nl)

## Abstract

### **Effectiveness of curricula promoting social competence in Dutch elementary schools**

Behavioral problems in young children and adolescents have increased considerably in Dutch society, specifically in Dutch schools. The idea that schools will have to come up with an answer to these problems is widely supported. Schools are therefore looking for adequate strategies to prevent antisocial behaviour, like making use of curricula designed to enhance social competence.

Although there are quite a number of curricula which focus on stimulating social competence in Dutch elementary school children, data on the effectiveness of these programs hardly exist. Most of the curricula haven't been evaluated at all and the research design of the few curricula that were evaluated was quite poor, using very small intervention- and control-groups and giving only modest findings.

Schools would do well to take into account research-based information on effectiveness when considering to choose and implement one of these curricula.